

Gerda HAGENAUER<sup>1</sup>, Doris ITTNER, Roman SUTER &  
Thomas TRIBELHORN (Bern)

# Editorial: Evidenzorientierte Qualitätsentwicklung in der Hochschullehre: Chancen, Herausforderungen und Grenzen

## 1 Einleitung

Die Qualität und Qualitätsentwicklung der Hochschullehre rückt im Kontext hochschulischen Qualitätsmanagements und der Intensivierung entsprechender hochschulpolitischer Maßnahmen zunehmend in den Fokus.

Qualitätsentwicklung wird aktuell auf Grundlage empirischer Evidenz intensiv diskutiert und auch forciert, sodass empirische Forschungsarbeiten im Feld der Hochschullehre kontinuierlich an Bedeutung gewinnen. Sie sollen es ermöglichen, effektive und qualitätsvolle Hochschullehre zu charakterisieren und zu fördern. Ziel des Themenheftes ist die Anregung einer kritischen Diskussion der zunehmenden Evidenzorientierung in der Qualitätsentwicklung der Hochschullehre. Im Zentrum dieses Themenheftes steht die Frage, wie sich das Verhältnis von Hochschulforschung und Hochschulentwicklung in Bezug auf die Qualität der Lehre im Kontext der Evidenzorientierung bzw. -basierung situieren lässt.

---

<sup>1</sup> E-Mail: [gerda.hagenauer@edu.unibe.ch](mailto:gerda.hagenauer@edu.unibe.ch)



## 2 Evidenz und Handlungssteuerung?

Wenn es in diesem Themenheft nun um Chancen, Herausforderungen und Grenzen evidenzorientierter Qualitätsentwicklung in der Hochschullehre geht, dann stellt sich unweigerlich die Frage, was theoretisch unter Evidenz verstanden wird. Nach HERZOG (2016, S. 204) lässt sich evidenzbasierte Pädagogik folgendermaßen zusammenfassen:

*Es geht erstens um pädagogische Praxis, zweitens um die Wirksamkeit von pädagogischen Maßnahmen, drittens um das erforderliche Wissen zur Verbesserung der Effektivität und Effizienz pädagogischer Praxis, das viertens dem Goldstandard strenger Experimentalforschung genügt und sich fünftens metaanalytisch integrieren lässt.*

Daran lässt sich eine Hochschulmanagementperspektive gut anknüpfen, welche auf einem relativ weiten Evidenzbegriff beruht. So ergeben sich für eine evidenzbasierte Praxis verschiedene Quellen zur Datengewinnung. BARENDT et al. (2014, S. 6) zählen dazu nicht nur empirische Forschungsergebnisse oder die Datengewinnung aus Erhebungen, sondern auch persönliches Erfahrungswissen aus der Praxis, sowie Haltungen von Zielgruppen:

- *Scientific evidence* (Forschungsergebnisse): Findings from published scientific research
- *Organizational evidence* (Erhebungsdaten): Data, facts and figures gathered from the organization
- *Experiential evidence* (Praxiserfahrung): The professional experience and judgment of practitioners
- *Stakeholder evidence* (Zielgruppenmotive): The values and concerns of people who may be affected by the decision

Die in dieser Special Issue aufgenommenen Beiträge illustrieren die verschiedenen Evidenz-Facetten in ihrer Breite. Jede der vier genannten Evidenzformen wird zumindest in einem Beitrag diskutiert; die Mehrheit der Beiträge stützt sich jedoch

auf die *Scientific evidence*, also die Evidenz, die aus wissenschaftlichen Untersuchungen resultiert.

Einfach formuliert ist Evidenz das Augenscheinliche, das zweifelsfrei direkt Erkennbare. Aus konstruktivistischer Perspektive ist dies allerdings eine problematische Position, denn Wahrnehmung und Interpretation sind höchst subjektive Prozesse. Streng genommen kann Evidenz somit nur im Rahmen von Konventionen vereinbart werden, die auf den jeweiligen Regeln der unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen beruhen. Wenn mit Evidenz also weder die „absolut objektive Wahrheit“ noch das Wissen aufgrund persönlicher Erfahrungen gemeint ist, woran kann sich eine evidenzorientierte Qualitätsentwicklung dann orientieren? Eine aus Sicht von HERZOG (2011) treffende Definition zu evidence-based practice (EBP) geben McNEECE und THYER (2004, S. 8): *“One of the simplest definitions of EBP is that it is ‘treatment based on the best available science’”*. Es wird auch in dieser Definition auf die *Scientific evidence*, wie sie von BARENDS et al. (2014) formuliert wurde, fokussiert. Aus dieser Perspektive muss Evidenzorientierung als permanenter Such-, Lern- und Gestaltungsprozess verstanden werden.

Die empirisch basierte Evidenzorientierung als normative Vorgabe lässt sich durchaus kritisieren, besonders dann, wenn die Ergebnisse nicht im Lichte eines konkreten Anwendungskontextes reflektiert werden. Auf YouTube finden sich beispielsweise Interviews mit John Hattie, in denen er sich ein wenig zerknirscht zeigt über die Art, wie seine Liste der Wirkfaktoren oft unreflektiert als „Rangliste“ zur Bildungssteuerung missbraucht wird. Seine Frustration ist kaum verwunderlich angesichts der Tatsache, dass die Ergebnisse einer Studie maßgeblich vom Forschungsdesign beeinflusst werden (CHEUNG & SLAVIN, 2016).

Empirisch eruierte Wirkfaktoren des Lernerfolges können zur Optimierung von Lehre nur im Bewusstsein darüber genutzt werden, wie sie entstanden sind und welche Bedeutung sie für den jeweiligen konkreten Anwendungskontext haben. Es geht darum, die Empirie wieder mit dem Einzelfall in Verbindung zu bringen. Wesentlich ist somit ein entsprechender Bewusstmachungsprozess im Sinne der reflexiven Praxis (SCHÖN, 1983), der auf den verschiedenen Systemstufen einer Orga-

nisation unterschiedlich gestaltet werden muss. Jegliche Evidenz basiert auf nur begrenzt zuverlässigem Wissen. Entsprechend müssen Hochschulen als lernende Organisationen verstanden werden (SENGE, 1994). Dies lässt sich gut mit einem Ausschnitt aus POPPERs Rede anlässlich der Verleihung seiner Ehrendoktorwürde an der Universität Salzburg im Jahr 1979 erläutern:

*Jede Lösung eines Problems schafft neue, ungelöste Probleme. Diese neuen Probleme sind um so interessanter, je schwieriger das ursprüngliche Problem war und je kühner der Lösungsversuch. Je mehr wir über die Welt erfahren, je mehr wir unser Wissen vertiefen, desto bewußter, klarer und fester umrissen wird unser Wissen über das, was wir nicht wissen, unser Wissen über unsere Unwissenheit. Die Hauptquelle unserer Unwissenheit liegt darin, daß unser Wissen nur begrenzt sein kann, während unsere Unwissenheit notwendigerweise grenzenlos ist. (S. 63)*

Selbst wenn wir nun also a priori davon ausgehen, dass unser Wissensgewinn zur Funktion der Evidenzorientierung als Orientierungspunkt für hochschulische Lehrqualitätsentwicklung durch forschersiche Anstrengungen, wie sie in diesem Themenheft gesammelt sind, unsere Sphäre des Nichtwissens womöglich exponentiell vergrößert, so wagen wir doch gerne einen erneuten Versuch, unser Wissen zum Thema zumindest vorläufig zu vergrößern – und nehmen dabei gerne in Kauf, dass sich im Wissensgewinn ein noch größerer Unwissensgewinn verbirgt. Gemäß Popper ist darin eine große Chance zu „kühnen“ Lösungsversuchen und einer zunehmenden Stärkung und Vertiefung unseres Wissens.

### 3 Überblick über die Beiträge

Die Beiträge in diesem Themenheft sind zwei Bereichen zugeordnet: Im ersten Teil steht die evidenzorientierte Qualitätsentwicklung *individueller Lehrveranstaltungen* innerhalb eines Studienprogramms (Mikroebene) im Vordergrund. Im zweiten Teil wird die Bedeutung von empirischer Evidenz für die *Lehr- und Studienprogrammentwicklung* fokussiert (Mesoebene). Die verbindende Frage, die allen Bei-

trägen zu Grunde liegt, ist jene nach den Chancen, Herausforderungen und Grenzen einer evidenzorientierten Qualitätsentwicklung von hochschulischer Lehre.

## **Indikatoren qualitätsvoller hochschulischer Lehrveranstaltungen und deren Effekte**

Kriterien guter Hochschullehre, die sich aufgrund empirischer Evidenzen ableiten lassen, werden mittlerweile in zahlreichen Überblickswerken thematisiert (z. B. SCHNEIDER & MUSTAFIC, 2015; SCHNEIDER & PRECKEL, 2017; ULRICH, 2016; ZUMBACH & ASTLEITNER, 2016). Allerdings geben SPINATH und SEIFRIED in diesem Band zu bedenken, dass das „Kriterienproblem“ – was denn nun gute Hochschullehre sei – theoretisch und empirisch noch nicht (restlos) geklärt wäre. Die im folgenden Abschnitt dargestellten Beiträge dieses Schwerpunktheftes setzen sich zum Ziel, die empirische Evidenz im Hinblick auf Qualitätsindikatoren „guter Hochschullehre“ und deren Effekte weiter zu stärken sowie die Grenzen und auch Möglichkeiten, die sich aus der eigenen Untersuchung ergeben, kritisch mit Bezug zur evidenzorientierten Lehrgestaltung zu reflektieren.

Der erste Beitrag von *Johanna Warm und Oliver Vettori* (Wirtschaftsuniversität Wien) wählt einen induktiven Zugang, während die anderen Beiträge dieses Abschnitts eine deduktive Forschungslogik verfolgen. Studierende der Wirtschaftsuniversität Wien beschreiben ihre Ansicht von Lehrqualität bzw. Exzellenz in der Lehre auf Basis eines offenen Antwortformats. Die Autorin und der Autor fassen im Anschluss daran diese Nennungen inhaltsanalytisch zu fünf inhaltlichen Clustern zusammen. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass sich die von den Studierenden induktiv genannten Qualitätsindikatoren größtenteils mit den aus der Theorie bekannten Faktoren decken – induktive und deduktive Zugänge somit ein ähnliches Bild von „Lehrqualität“ erzeugen. Die Autorin und der Autor schließen den Beitrag mit dem Gedanken, dass diese Art der induktiven Forschung hilft, Relevanzzuschreibungen von Studierenden zu verstehen. Sie nehmen eine kritische Haltung im Hinblick auf die simple Ableitung von Handlungsempfehlungen aus empirisch

generierten Befunden ein und betrachten diese vielmehr als Impulse, die als Diskussionsanlass (für Forschung und Praxis) dienen können.

Der Erfolg hochschulischer Lehre wird aktuell besonders intensiv in der Lehrer/innenbildung diskutiert, da insgesamt gesehen wenig gesichertes empirisches Wissen über die Wirksamkeit der Lehrer/innenbildung vorliegt (HASCHER, 2014). Demzufolge sind Studien notwendig, die identifizieren, welche Elemente der Lehrer/innenbildung für erfolgreiche Professionalisierungsprozesse bedeutsam sind. An dieser Stelle setzt der Beitrag von *Alexander Gröschner, Susi Klauf und Mathias Dehne* (Friedrich-Schiller-Universität Jena) an. Die Autorin und die Autoren stellen eine Interventionsstudie vor, in der das Lernen im Praktikum im Zentrum steht: Der Einsatz einer videobasierten Lernumgebung unter Einbezug von Peer-Coaching sollte die Kompetenz von Studierenden in der Lehrer-Schüler-Interaktion sowie ihre Reflexionsfähigkeit fördern. Die Ergebnisse deuten auf den Erfolg der Intervention hin. Die Autorin und die Autoren diskutieren allerdings auch die Grenzen, die sich hinsichtlich der generellen Überprüfung der Wirksamkeit von Schulpraktika ergeben.

Einen weiteren Impuls, um die Qualität der Lehrer/innenbildung, insbesondere im Praxissemester, zu stärken, geben *Franziska Greiner und Bärbel Kracke* (Friedrich-Schiller-Universität Jena). Mit der Differenzierungsmatrix präsentieren die Autorinnen ein Konzept zur heterogenitätssensiblen Gestaltung der Hochschullehre. Die Differenzierungsmatrix ermöglicht es Dozierenden, Binnendifferenzierung in ihrer Lehrveranstaltung im Sinne eines didaktischen Doppeldeckers zu thematisieren. So integriert der Einsatz des Instruments einerseits die individualisierende Gestaltung des hochschulischen Lehr- und Lernsettings unter Berücksichtigung der Lernendenvoraussetzungen der Studierenden und bietet diesen gleichzeitig ein didaktisches Setting als erfahrbar an, auf welches sie selbst als zukünftige Lehrpersonen im Schulkontext zurückgreifen können. Darüber hinaus kann der im Beitrag porträtierte Einsatz der Differenzierungsmatrix durch die Integration von Evaluationsdaten aus Studierendenperspektive als gelungenes Beispiel für die hochschuldidaktische Entwicklungspraxis angeführt werden. Zwar steht eine umfassende und kontrollierte Überprüfung der tatsächlichen Wirksamkeit der Differenzierungs-

matrix in Hinblick auf den Kompetenzaufbau der Studierenden noch aus, die Evaluationsergebnisse legen jedoch die Vermutung nahe, dass der relativ hohe Individualisierungsgrad der Methode über die stärkere Adressierung der psychologischen Grundbedürfnisse der Studierenden nach Autonomie- und Kompetenzerleben deren Lernmotivation und damit auch ihren Lernerfolg begünstigt.

Die Beforschung der Qualität der eigenen Lehre (Scholarship of Teaching and Learning) – ebenfalls in der Lehrer/innenbildung – setzten sich *Robert Kordts-Freudinger*, *Katrin B. Klingsieck* (Universität Paderborn) und *Eva Seifried* (Universität Heidelberg) zum Ziel. Durch den Einsatz von Reflexionsaufgaben in einer vom Autor und von den Autorinnen selbst durchgeführten Vorlesung, die entweder frei von den Studierenden gewählt werden konnten oder die vorgegeben wurden, sollten kognitive und metakognitive Effekte erzielt werden. Entsprechend der Vorannahmen mit Bezug zur Selbstbestimmungstheorie der Motivation (DECI & RYAN, 2002) sollte insbesondere die Gruppe, die die Aufgaben selbst wählen konnten, profitieren. Die erwarteten Effekte traten überwiegend nicht zu Tage. Der Autor und die Autorinnen schließen den Beitrag mit einer Reflexion, die zum einen die Komplexität der Wechselwirkungen zwischen Motivation, Kognition und Metakognition thematisiert und die daraus abzuleitenden Implikationen für hochschuldidaktische Interventionen; zum anderen werden auch die Grenzen und Möglichkeiten von SoTL-Projekten für die eigene Professionalisierung besprochen.

Wann ist hochschulische Lehre „erfolgreich“? Zumeist wird diese Frage mit der Studienleistung (z. B. Noten, Anzahl erworbener ECTS-Punkte, Studiendauer, Kompetenzerwerb etc.) beantwortet. Aber auch nicht-kognitive Studierendenmerkmale (z. B. Motivation, Emotion) stellen wesentliche Erfolgskriterien dar. *Gerda Hagenauer*, *Doris Ittner* (Universität Bern), *Florian Hofmann*, *Melanie Stephan*, *Michaela Gläser-Zikuda* (Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg), *Annette Lohbeck* (Leuphana-Universität Lüneburg), *Andrea Bernholt* (IPN Kiel) und *Barbara Moschner* (Carl-Ossietzky Universität Oldenburg) beschäftigen sich in ihrem Beitrag mit der Prüfungsangst von Studierenden – wiederum im Lehramtsstudium – und überprüfen, welche Faktoren der Lernumwelt unter Kontrolle individueller Eingangsmerkmale der Studierenden Zusammenhänge mit

der Prüfungsangst der Studierenden aufweisen. Die Befunde lassen Schlussfolgerungen darüber zu, worauf bei der Gestaltung von hochschulischen Lehr-Lernumgebungen zu achten ist, damit Prüfungsangst reduziert werden kann. Es wird ebenso diskutiert, inwieweit es gelingen kann, Dozierende für dieses Thema zu sensibilisieren (Theorie-Praxis-Transfer).

Die Qualität der hochschulischen Lehre hängt unter anderem von den Dozierenden und deren Professionalität ab, wie es in den Angebots-Nutzungs-Modellen thematisiert wird (BRAUN et al., 2014; HELMKE & SCHRADER, 2010). Auch hier spielen – wie schon bei den Studierenden – affektive und motivationale Komponenten neben den kognitiven Merkmalen eine wesentliche Rolle. Die Kompetenz von Hochschullehrenden setzt sich in Anlehnung an die Kompetenzmodelle für Lehrpersonen (KUNTER, KLUSMANN & BAUMERT, 2009) aus dem Wissen im engeren Sinne (z. B. Fachwissen, fachdidaktisches Wissen) *sowie* motivationalen, affektiven und selbstregulativen Aspekten zusammen. *Eva Fritzsche* (TU München) und *Martin Daumiller* (Universität Augsburg) fokussierten in ihrer Studie auf letzterem und untersuchten, inwieweit selbstbezogene Ziele (als motivationale Facette) der Dozierenden mit deren Leisten (konkret: der konsistenten Lehrgestaltung) und deren Lernen (konkret: der Teilnahme an Fortbildungen) zusammenhängen. Ihre Ergebnisse zeigen kein klares Befundmuster für die vier untersuchten selbstbezogenen Ziele; jedoch scheinen insbesondere Vermeidungsperformanzziele (= nicht weniger kompetent zu sein bzw. zu erscheinen als Kolleginnen/Kollegen) negativ mit der Lehrgestaltung und der Teilnahme an Fortbildungen in Verbindung zu stehen. Die Autorin und der Autor diskutieren die Grenzen ihrer Studie und geben einen Ausblick dahingehend, welche Studien zukünftig notwendig sind, um die empirische Evidenz in diesem Bereich weiter zu stärken. Insbesondere betonen sie auch die eingeschränkte direkte Transferierbarkeit von Ergebnissen, die auf Basis von Studien an Lehrpersonen gewonnen wurden, auf Dozierende an Hochschulen. Sie fordern eigenständige Studien im Hochschulbereich und die kritische Prüfung der Übertragbarkeit dieser Theorien und Konzepte.

Abschließend diskutieren *Birgit Spinath* und *Eva Seifried* (Universität Heidelberg) Probleme, mit denen die empirische Hochschulforschung aktuell konfrontiert ist,



und formulieren Empfehlungen, wie mit diesen Problemlagen künftig umgegangen werden kann, um vertrauenswürdige Erkenntnisse über gute Hochschullehre zu erhalten. Insbesondere fordern die Autorinnen den programmatischen Einsatz von methodisch starken Designs, wobei sie vor allem die Bedeutung von Experimenten hervorheben, um Kausalitätsfragen beantworten zu können.

## **Lehrqualitäts- und Studienprogrammentwicklung und Qualitätsmanagement**

Inwieweit kann empirische Evidenz zur Lehr- und Studienprogrammentwicklung und zum Qualitätsmanagement im weiteren Sinne genutzt werden? Mit diesem Themenfeld befassen sich die folgenden Beiträge:

Im ersten Beitrag von *Matthias Rohs, Bastian Steinmüller und Anita Schwikal* (TU Kaiserslautern) wird der Frage nachgegangen, inwieweit es möglich ist, in der wissenschaftlichen Weiterbildung ein Studienangebot zu entwickeln, das evidenzbasiert ist und von den Bedürfnissen der Zielgruppe ausgeht. Die Autoren und Autorin stellen eine Zielgruppenanalyse vor, die in der Westpfalz durchgeführt wurde und auf einer Studierenden- sowie Bevölkerungsbefragung basierte. Sie diskutieren die Potentiale dieser Analyse für die Entwicklung von Studienangeboten, zeigen jedoch auch deren Grenzen auf.

Weiter thematisieren *Sabrina Hahm und Johanna Storck* (Humboldt-Universität zu Berlin) am Beispiel der Humboldt-Universität zu Berlin diverse Möglichkeiten, die administrative Daten (z. B. die Anzahl der Leistungspunkte, die pro Semester erworben werden; die Absolvierung von Modulen im Studienverlauf) bieten, um Qualitätsentwicklung an Hochschulen zu forcieren. Sie beschreiben und diskutieren sowohl Ansätze der explorativen Analyse als auch kausalanalytische Zugänge.

Anschließend stellen *Edith Braun* (Universität Kassel) und *Julia-Carolin Brachem* (Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung) die Entwicklung und Validierung eines standardisierten Fragebogens als Messinstrument für die Befragung von Hochschulabsolventinnen und -absolventen vor. Im Fokus des Instruments steht die Messung von praxisbezogenen Anforderungen und Tätigkeiten,

welche acht Bereiche abdeckt und in einer vergleichenden Perspektive einerseits im Kontext verschiedener Studienfächergruppen und andererseits im Zusammenhang mit unterschiedlichen Berufsbereichen diskutiert wird. Liest man den Beitrag auf der Folie unserer Kernfrage nach Möglichkeiten evidenzorientierter Qualitätsentwicklung in der Hochschullehre, so ermutigt er zu einer stärker kontextspezifischen und -differenzierenden Hochschulforschung und hochschuldidaktischen Entwicklung und sensibilisiert gleichzeitig für die großen Herausforderungen, welche einem solchen Ansatz inhärent sind.

Im nächsten Beitrag diskutieren *Moritz Ansmann und Markus Seyfried* (Universität Potsdam) das Verhältnis von hochschulischem Qualitätsmanagement und evidenzbasierter Qualitätsentwicklung der Hochschullehre. Unter Rückgriff auf die Kombination aus qualitativen und quantitativen Daten von QM-Beschäftigten an deutschen Hochschulen zeigen die Autoren, dass das Idealbild einer evidenzbasierten QM-Praxis nicht so einfach bestätigt werden kann. Vor dem Hintergrund des Transferproblems, d. h. den Herausforderungen, die mit der Nutzbarmachung von Forschungswissen für die Praxis des hochschulischen Qualitätsmanagements einhergehen, fordern die Autoren die Hochschulforschung und Hochschulentwicklungspraxis zu einem stärker dialogischen und integrativen Ansatz auf.

Abschließend werden zwei Konzepte vorgestellt, die dem Qualitätsmanagement von Hochschullehre dienen: (1) *ein Evaluationskonzept*, das sich zum Ziel setzt, die Lehrqualitätsentwicklung in deren Komplexität abzubilden; (2) *eine Systematik bzw. eine Matrix*, die es erlaubt, Qualitätsentwicklungsmaßnahmen in der Hochschullehre zu verorten, auf Basis welcher eine systematische evidenzorientierte Analyse und Planung von Lehrentwicklung ermöglicht wird.

*Marion Lehner und Benno Volk* (ETH Zürich) thematisieren die Herausforderung, Lehrqualitätsentwicklung zu evaluieren. Sie plädieren für ein umfassendes Evaluationskonzept unter Einbezug verschiedenster Methoden und Datenquellen, das die Organisationsebene, die Studienprogrammesebene und die Ebene der individuellen Lehrkompetenz/Lehrveranstaltung umfasst. Dadurch sollte die Abbildung der Wechselbeziehungen zwischen den Elementen ermöglicht werden und der Kom-

plexität Rechnung getragen werden. Die Autorin und der Autor illustrieren konkrete Möglichkeiten, wie Lehrqualitätsentwicklung an Hochschulen evaluiert werden könnte, und stellen das Konzept „Teaching Analytics“ als mögliches Evaluationskonzept zur Illustration der Entwicklung von Lehrkompetenz zur Diskussion.

*Thomas Tribelhorn und Roman Suter* (Universität Bern) postulieren im letzten Beitrag eine Matrix zur Systematisierung von Lehrqualitätsentwicklungsmaßnahmen. Neben den für die Lehrqualitätsentwicklung relevanten Systemstufen der Organisation Hochschule werden einschlägige theoretische Bezugskonzepte präsentiert und im Rahmen einer Systematik synthetisiert, die zur Charakterisierung, Analyse und Planung von Qualitätsentwicklungsmaßnahmen in der Hochschullehre dienen kann. Im Sinne einer Validierung werden abschließend beispielhafte Maßnahmen in der Systematik verortet.

## 4 Resümee

Die vorliegende Ausgabe der ZFHE enthält eine große thematische und methodische Vielfalt an Beiträgen. Sie ermöglicht es, einen multiperspektivischen Blick auf das Thema auf Basis unterschiedlicher inhaltlicher Schwerpunkte und umgesetzter Forschungszugänge zu gewinnen. An dieser Stelle sei nochmals bemerkt, dass sich die Herausgeberinnen und Herausgeber dieser Special Issue der hohen Komplexität der wissenschaftstheoretischen und erkenntnisphilosophischen Dimensionen des Themenbereichs bewusst sind. So wird mit diesem Themenheft eine seit Jahrhunderten andauernde Debatte über die Frage, wie Wissen (z. B. über Lehrqualität) auf Grundlage erfahrungswissenschaftlicher Aussagezusammenhänge generiert werden kann, letztlich doch nur angeschnitten. Wer sich über den von Popper bemerkten Unwissensgewinn zu große Sorgen macht, sei an eine der berühmtesten Aussagen aus der Einleitung zur Kantschen Kritik der reinen Vernunft aus dem Jahr 1787 erinnert:

*Daß alle unsere Erkenntniß mit der Erfahrung anfangt, daran ist gar kein Zweifel; denn wodurch sollte das Erkenntnißvermögen sonst zur Ausübung erweckt werden, geschähe es nicht durch Gegenstände, die unsere Sinne rühren und theils von selbst Vorstellungen bewirken, theils unsere Verstandesthätigkeit in Bewegung bringen, diese zu vergleichen, sie zu verknüpfen oder zu trennen, und so den rohen Stoff sinnlicher Eindrücke zu einer Erkenntniß der Gegenstände zu verarbeiten, die Erfahrung heißt? Der Zeit nach geht also keine Erkenntniß in uns vor der Erfahrung vorher, und mit dieser fängt alle an.*

*Wenn aber gleich alle unsere Erkenntniß mit der Erfahrung anhebt, so entspringt sie darum doch nicht eben alle aus der Erfahrung. Denn es könnte wohl sein, daß selbst unsere Erfahrungserkenntniß ein Zusammengesetztes aus dem sei, was wir durch Eindrücke empfangen, und dem, was unser eigenes Erkenntnißvermögen (durch sinnliche Eindrücke bloß veranlaßt) aus sich selbst hergiebt, welchen Zusatz wir von jenem Grundstoffe nicht eher unterscheiden, als bis lange Übung uns darauf aufmerksam und zur Absonderung desselben geschickt gemacht hat.*

*(Kant, 1787, KrV AA III, 27f)*

In diesem Sinne hoffen wir, mit der vorliegenden Auseinandersetzung eine kritische Reflexion der Evidenzorientierung in der Hochschulforschung und der qualitätsentwickelnden Hochschuldidaktik anzuregen und für die Herausforderungen, die mit der notwendigen begleitenden Theorieentwicklung einhergehen, zu sensibilisieren.

## 5 Literaturverzeichnis

- Barends, E., Rousseau, D. M. & Briner, R. B.** (2014). *Evidence-Based Management: The Basic Principles*. Amsterdam: Centre for Evidence-Based Management.
- Braun, E., Weiß, T. & Seidel, T.** (2014). Lernumwelt Hochschule. In T. Seidel & A. Krapp (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 433-454). Weinheim: Beltz.
- Cheung, A. & Slavin, R.** (2016). How methodological features affect effect sizes in education. *Educational Researcher*, 45(5), 283-292.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M.** (Hrsg.) (2002). *Handbook of Self-determination Research*. Rochester: University of Rochester Press.
- Hascher, T.** (2014). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 542-571). Münster: Waxmann.
- Helmke, A. & Schrader, F.-W.** (2010). Hochschuldidaktik. In D. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4. Aufl., S. 273-279). Weinheim: Beltz.
- Herzog, W.** (2016). Kritik der evidenzbasierten Pädagogik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19, 201-213.
- Herzog, W.** (2011). Eingeklammerte Praxis – ausgeklammerte Profession. In J. Bellmann & T. Müller (Hrsg.), *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik* (S. 123-145). Wiesbaden: VS.
- Kant, I.** (1787). *Kritik der reinen Vernunft*. Projekt Gutenberg-Ebook. <https://korpora.zim.uni-duisburg-essen.de/kant/aa03/027.html>, Stand vom 30. Dezember 2017.
- Kunter, M., Klusmann, U. & Baumert, J.** (2009). Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Das COACTIV-Modell. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität – Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 153-165). Weinheim: Beltz.

**McNeece, C. A. & Thyer, B. A.** (2004). Evidence-based practice and social work. *Journal of Evidence-Based Social Work*, 1, 7-25.

**Popper, K.** (1987). *Auf der Suche nach einer besseren Welt – Vorträge und Aufsätze aus dreißig Jahren*. München: Piper.

**Schneider, M. & Mustafic, M.** (2015). *Gute Hochschullehre: Eine evidenzbasierte Orientierungshilfe*. Berlin: Springer.

**Schneider, M. & Preckel, F.** (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143, 565-600.

**Schön, D. A.** (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.

**Senge, P.** (1994). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.

**Ulrich, I.** (2016). *Gute Lehre in der Hochschule. Praxistipps zur Planung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen*. Berlin: Springer.

**Zumbach, J. & Astleitner, H.** (2016). *Effektives Lehren an der Hochschule*. Stuttgart: Kohlhammer.

## Danksagung

Wir bedanken uns bei der Burgergemeinde Bern ([www.bgbern.ch](http://www.bgbern.ch)), dem Institut für Erziehungswissenschaft ([www.edu.unibe.ch](http://www.edu.unibe.ch)) und dem Bereich Hochschuldidaktik und Lehrentwicklung der Universität Bern ([www.hd.unibe.ch](http://www.hd.unibe.ch)) für die finanzielle Unterstützung zur Publikation dieses Themenheftes.

Wir bedanken uns weiter bei Michael Raunig für die Prozessbegleitung. Ein Dank gilt auch dem ZFHE Editorial Board.

Abschließend danken wir den Gutachterinnen und Gutachtern, die ihre Expertise zur Verfügung gestellt haben, sowie den Autorinnen und Autoren für ihre Beiträge.

**u<sup>b</sup>**

---

b  
**UNIVERSITÄT  
BERN**



**Burgergemeinde  
Bern**

## Herausgeber/innen



PD Dr. Gerda HAGENAUER || Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft || Fabrikstrasse 8, CH-3012 Bern

[www.edu.unibe.ch](http://www.edu.unibe.ch)

[gerda.hagenauer@edu.unibe.ch](mailto:gerda.hagenauer@edu.unibe.ch)



Doris ITTNER, M. A. || Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft & Pädagogische Hochschule Bern, Institut Sekundarstufe II || Fabrikstrasse 8, CH-3012 Bern

[www.edu.unibe.ch](http://www.edu.unibe.ch); [www.phbern.ch](http://www.phbern.ch)

[doris.ittner@phbern.ch](mailto:doris.ittner@phbern.ch)



Dr. Roman SUTER || Universität Bern, Zentrum für universitäre Weiterbildung ZUW, Hochschuldidaktik & Lehrentwicklung || Schanzeneckstrasse 1, Postfach, CH-3001 Bern

[www.hd.unibe.ch](http://www.hd.unibe.ch)

[roman.suter@zuw.unibe.ch](mailto:roman.suter@zuw.unibe.ch)



Thomas TRIBELHORN, lic.phil || Universität Bern, Zentrum für universitäre Weiterbildung ZUW, Hochschuldidaktik & Lehrentwicklung || Schanzeneckstrasse 1, Postfach, CH-3001 Bern

[www.hd.unibe.ch](http://www.hd.unibe.ch)

[thomas.tribelhorn@zuw.unibe.ch](mailto:thomas.tribelhorn@zuw.unibe.ch)